



Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais

Isabelle Léglise, Laurent Puren

► To cite this version:

Isabelle Léglise, Laurent Puren. Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. Frédéric Tupin. Ecole et éducation, Univers créoles n° 5, Economica, pp.67-90, 2005, Anthropos. halshs-00181066

HAL Id: halshs-00181066

<https://shs.hal.science/halshs-00181066>

Submitted on 23 Oct 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Isabelle Léglise et Laurent Puren

Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais

Introduction

A l'exception de quelques travaux récents¹, la situation sociolinguistique de la Guyane dans son ensemble comme dans ses particularités régionales est très peu connue, au moment même où elle subit de fortes modifications démographiques. De loin, la tentation est forte de plaquer la situation d'autres Départements d'Outre Mer – avec une diglossie « classique » français-créole – sur ce territoire moins étudié. Ce serait oublier les autres langues régionales qui y sont parlées ainsi que la multitude de langues issues de l'immigration. La Guyane présente en effet une réalité multiforme, une marqueterie humaine à « la cohésion sociale fragile » (Launey, 1999). De près, et bien que l'école guyanaise fasse l'objet de politiques linguistiques implicites et explicites, la situation sociolinguistique scolaire n'a pas bénéficié de descriptions rigoureuses. L'échec scolaire officiel y est cependant très important.

Nous tenterons de donner ici un aperçu de la situation des écoles guyanaises à travers l'analyse des discours et des pratiques de différents acteurs sur le terrain. Cet aperçu se fonde sur plusieurs enquêtes réalisées séparément, en particulier dans l'Ouest guyanais², qui font preuve d'approches complémentaires. Quelles sont les pratiques linguistiques des enfants scolarisés dans l'Ouest ? Quels sont leurs répertoires linguistiques ? Étaient-ils en contact avec le français avant leur scolarisation ? Ont-ils un usage du français en dehors de la salle de classe ? Quels sont leurs souhaits d'apprentissage par rapport à leurs propres langues et à celles de leurs voisins ? Quant aux enseignants, comment perçoivent-ils les langues maternelles de leurs élèves ? Jugent-ils nécessaire, dans un souci d'efficacité pédagogique, de tenir compte de ces dernières ? Sont-ils eux-mêmes locuteurs de ces langues ? Y ont-ils recours au sein de la classe ? À quelles fins ?

1. Discours et pratiques linguistiques des enfants scolarisés

Les résultats présentés dans cette section sont basés sur plusieurs enquêtes effectuées en Guyane depuis 2000 dans le cadre d'un diagnostic sociolinguistique³ s'attachant à décrire la situation des langues en présence dans l'Ouest guyanais au travers de différentes situations de communication (famille, amis, travail, école...). Nous nous appuyons sur une enquête en milieu scolaire⁴ pour apporter quelques données quantitatives sur les langues parlées par la population en âge d'être scolarisée dans l'Ouest et pour évaluer le rapport des élèves aux différentes langues en présence. Nous contrasterons les résultats de deux localités : St Laurent du Maroni, grande ville de l'Ouest, qui se caractérise par un plurilinguisme digne de certaines villes africaines ou indiennes et Awala-Yalimapo, commune composée de deux villages quasi-mono-ethniques, située sur la côte.

¹ Notamment Alby (2001), Alby et Léglise (2003), Leconte et Caïtucoli (2003), Léglise et Migge (2003), Léglise (2004).

² Cf carte de la Guyane (Goury et al. dans ce numéro).

³ Intitulé « Dynamique des langues en contact dans l'Ouest guyanais » (Léglise, 2000-2005) et soutenu par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.

⁴ Par entretiens individuels d'une dizaine de minutes avec les enfants scolarisés en cycle 3 et par observations pratiquées en classe et dans la cour de récréation.

1.1. L'école comme lieu de contacts linguistiques : français, langue de scolarisation

Dans l'Ouest guyanais, seule une minorité des enfants scolarisés déclare avoir été en contact avec le français au point d'estimer « le parler » avant d'aller à l'école. En réponse à la question « Quelle(s) langue(s) est-ce que tu parlais avant d'aller à l'école ? », 12,5% des enfants interrogés de St Laurent du Maroni et 10% des enfants d'Awala-Yalimapo citent le français. A Cayenne, en revanche, ce chiffre est bien supérieur (60%). On entrevoit ici le poids des langues premières (ou L1) autres que le français chez les enfants ouest guyanais, qui se présentent donc comme alloglottes⁵ lors de leur scolarisation.

Ces enfants entrent ainsi massivement dans le français lors de la scolarisation, et il n'est guère surprenant de voir celle-ci très régulièrement citée en second dans l'ordre d'acquisition/apprentissage des langues. Parmi les enfants interrogés à St Laurent du Maroni, le français est la langue qu'ils citent à plus de 80% comme « première langue qu'ils ont apprise » en allant à l'école, ce que nous transcrivons ci-après par « français L2 ». Les enfants affichent d'ailleurs une francophilie certaine, reprenant pour beaucoup les discours de leurs enseignants ou de leurs parents à l'égard de cette langue : « *le français, ça sert pour avoir un travail alors je dois l'apprendre mieux* », « *je dois bien le parler, pas faire de fautes quand j'écris* ». Cette francophilie pourrait paraître comme un biais d'entretiens menés en milieu scolaire. Toutefois, divers éléments tendent à infléchir cette hypothèse, notamment l'existence d'échanges en français lors des jeux dans la cour de récréation y compris lorsque les enfants partagent la même langue maternelle⁶ et *a fortiori* lorsque le public scolaire est diversifié.

Cependant, bien que le français jouisse d'un grand prestige aux yeux de nombre d'entre eux, ce contact massif — mais semble-t-il tardif avec cette langue — ne s'accompagne pas d'une auto-évaluation très élevée des compétences. Plus du tiers des interrogés estiment par exemple ne la parler qu'« un peu » après cinq voire sept ans de scolarisation et, lorsqu'on demande quelles langues ils aimeraient apprendre, un quart des enfants de 10 ans déclarent vouloir apprendre à parler et à écrire ... le français !

Pour ces enfants non francophones, la scolarisation amène ainsi une modification radicale des répertoires linguistiques. Des politiques linguistiques familiales se font jour en faveur du français, même dans des milieux initialement non francophones : qui expliquant qu'il doit répondre en français à ses parents pour le leur apprendre, qui regrettant de ne plus parler la langue de ses grands-parents parce qu'il « *vaut mieux parler en français dans la famille pour mieux le parler, parce que c'est une langue qui compte plus* ». Les communications dans la fratrie permettent une estimation de la pénétration du français dans les familles : 25% des enfants interrogés à St Laurent déclarent ne parler qu'en français avec leurs frères et sœurs et 20% déclarent communiquer partiellement en français (et en ndjuka, pamaka, sranan tongo, kali'na, créole etc.).

La scolarisation a parfois également pour conséquence secondaire un enrichissement des répertoires linguistiques, l'école représentant aussi un lieu de socialisation entre enfants : on voit alors apparaître d'autres langues apprises au contact de l'école. C'est le cas notamment du créole guyanais qui, pour les enfants créoles présents à St Laurent, n'est pas une langue « de la famille » mais de la sphère amicale, une langue « des copains » rencontrés à l'école,

⁵ Locuteurs de langues autres que celle servant de véhicule d'instruction.

⁶ Les travaux de Alby (2001) montrent par exemple des alternances conversationnelles permanentes français / L1 lors des échanges dans la cour d'une école mono-ethnique.

une langue « de la rue » et qui de fait est déclarée en L2, suite à la scolarisation. C'est le cas également, comme nous le verrons plus bas, des créoles de base anglaise.

1.2. Les répertoires déclarés par les enfants

Les schémas ci-dessous représentent les répertoires linguistiques déclarés par 210 enfants scolarisés à St Laurent du Maroni. Ils permettent d'entrevoir le poids des langues dans les répertoires, en particulier le poids des créoles à base anglaise⁷ aussi bien en langue première qu'en troisième langue acquise. Au total, 3/4 des L1 déclarées sont des créoles de base anglaise dont la proximité linguistique permet des degrés de compréhension divers. Ces différentes variétés sont à la fois des langues régionales de Guyane, présentes pour certaines depuis le marronnage⁸, et des langues issues de migrations récentes suite à la guerre civile du Surinam, pays frontalier (Léglise, 2004).

L'espace consacré aux deuxième langues apprises / acquises est très largement occupé par le français, langue de scolarisation. Quant aux équilibres se dessinant en L3⁹, ils reproduisent assez fidèlement ceux observables en L1 : une grande majorité de créoles de base anglaise et une présence renforcée du créole guyanais. Il semblerait donc que ces langues puissent prétendre au titre de *véhiculaires*¹⁰ localement. Parmi celles-ci, les variantes de nengee (aluku, ndjuka, pamaka) représentent la moitié des troisièmes langues acquises par les enfants auprès de leurs copains majoritaires. Le ndjuka en particulier est déclaré en L1, L2 ou L3 par plus de la moitié des élèves et le sranan tongo, véhiculaire du Surinam voisin, par 16%.

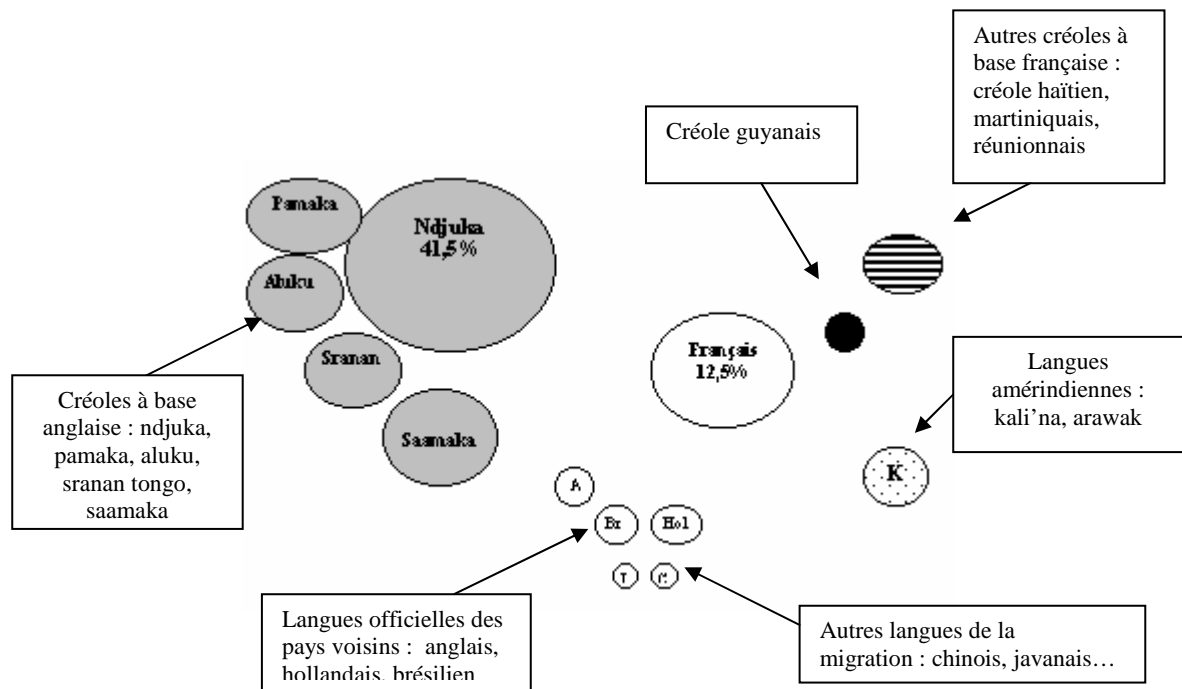
Le créole guyanais pour sa part se révèle peu présent dans l'Ouest et n'est déclaré que par 10% des enfants en L1, L2 ou L3. Cette langue ne semble guère se propager dans la population scolarisée à St Laurent : elle n'est déclarée que dans certaines écoles du centre ville, essentiellement par des enfants déjà créolophones, ayant pour la moitié d'entre eux le créole haïtien en première langue ou par des enfants scolarisés précédemment dans d'autres villes de Guyane.

⁷ Ces langues sont figurées en gris. La répartition des langues sur le schéma ainsi que des fonds colorés symbolisent les différentes familles linguistiques.

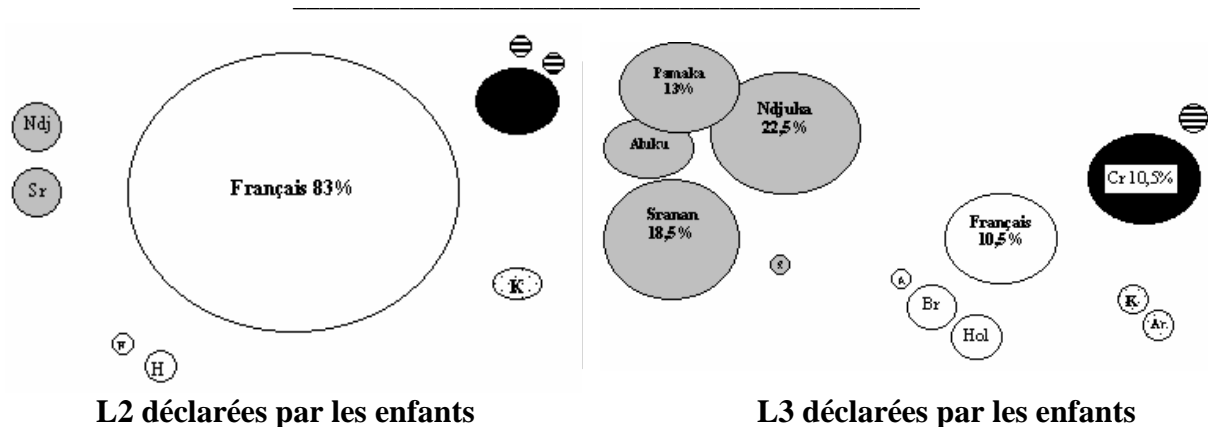
⁸ Fuite des plantations aboutissant à la création de communautés d'esclaves rebelles installées souvent en forêt.

⁹ Plus de 65% des enfants se déclarent au moins trilingues.

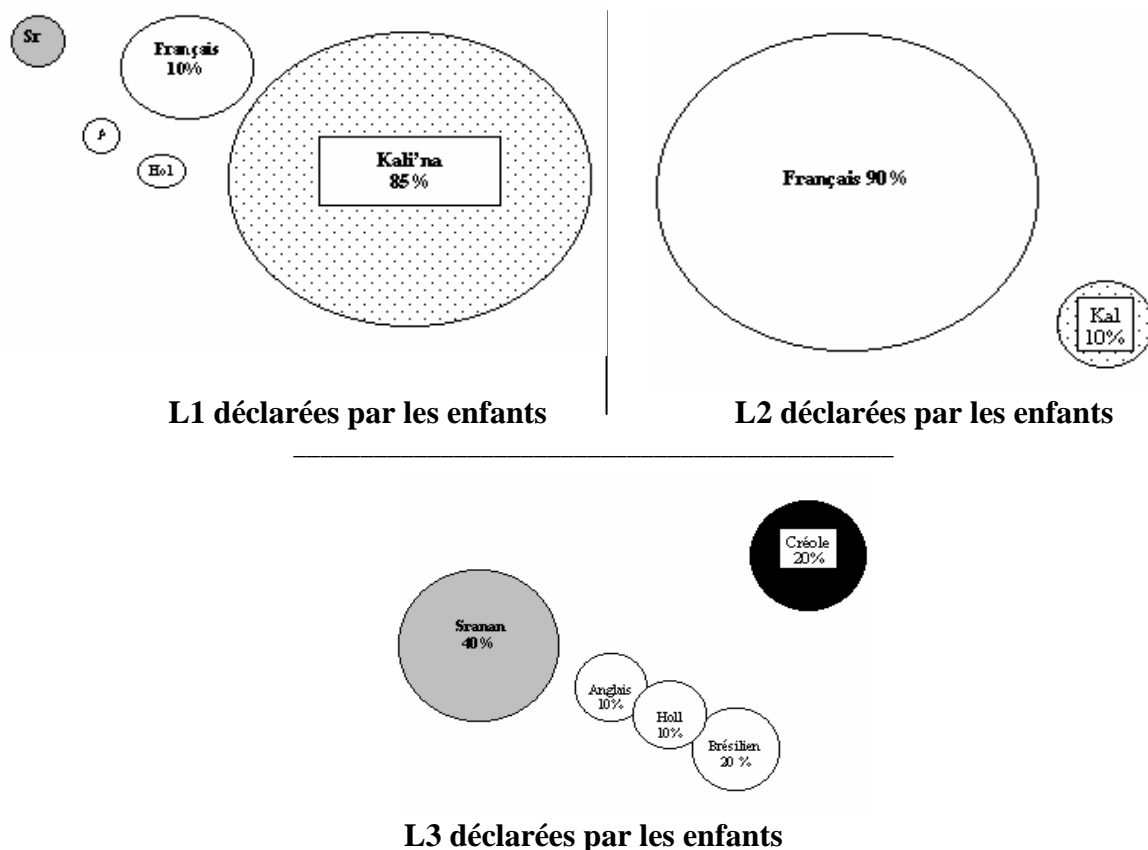
¹⁰ C'est-à-dire de langues « de communication », servant aux échanges entre des populations de langues premières différentes.



L1 déclarées par les enfants



Les équilibres linguistiques sont tout autres dans un village comme Awala-Yalimapo. Alors que seulement 4% de la population enquêtée à St Laurent se déclarait locutrice de langues amérindiennes, quasiment tous les enfants scolarisés dans l'école d'Awala parlent ou comprennent le kali'na. Un seul enfant de cycle 3 s'est déclaré non locuteur de cette langue. Toutefois, cette présence massive du kali'na en L1 et la présence non moins massive du français en L2 ne signifient pas l'absence d'une diversité linguistique dans les répertoires déclarés. On trouve ainsi en L1 ou L3 des langues officielles ou véhiculaires des pays voisins où habite une communauté kali'na (notamment le Brésil, le Surinam – avec la présence du hollandais et du sranan tongo – le Guyana – avec la présence de l'anglais) dont certains de ses membres sont venus s'installer récemment à Awala.



1.3. Des rapports multiples et complexes aux langues maternelles

Cette diversité linguistique cache également une diversité de rapports à sa langue maternelle et à la langue des autres. Il n'est pas possible, dans le cadre de ce texte, de recenser toutes les attitudes vis-à-vis des langues, mais nous en prendrons quelques exemples : comment les enfants revendiquent-ils la pratique de leur langue ? comment réagissent-ils aux hétéro-désignations ? quels souhaits d'apprentissage émettent-ils face à l'écriture de leur langue ?

Tout d'abord, en fonction des équilibres linguistiques locaux et d'une certaine hiérarchie des langues et des cultures dans la société guyanaise globale comme locale, on observe, dans les pratiques des enfants ainsi que dans leurs discours, des traces de l'intériorisation d'une minoration ou au contraire de processus de déminoration. La langue saamaka (l'un des créoles à base anglaise) semble par exemple l'objet d'une minoration et des stratégies d'occultation se font jour : jouant sur la ressemblance phonétique et pariant sur l'ignorance des adultes métropolitains auxquels ils sont confrontés, il n'est pas rare de constater, lors d'une observation de classe, que les enfants se déclarent locuteurs de « pamaka » pour « saamaka ». Il faut dire que « Saramaka ! » est une insulte fréquente dans les cours de récréation. Si une stratégie d'occultation consiste donc à travestir le nom de sa langue maternelle, une autre semble être la tendance observée chez les enfants locuteurs de saamaka (Léglise, Migge, 2003) comme chez des locuteurs de langues amérindiennes (Alby, Léglise, 2003), de se déclarer peu compétents dans sa L1, selon le principe « *je la parle mais qu'un peu* ».

En Guyane, les locuteurs des créoles à base anglaise ne jouissent pas d'un statut bien prestigieux. Price et Price (2003 : 96) évoquent nationalisme et xénophobie pour expliquer le rejet dont les populations marrons venant du Surinam seraient l'objet et notent l'appellation de « classes poubelles » pour désigner les classes où les enfants businenge sont majoritaires. L'hétéro-appellation dépréciative, « taki-taki », en vigueur dans la société guyanaise et en particulier chez les métropolitains, semble regrouper plus ou moins les créoles à base anglaise sans qu'on en connaisse l'étendue réelle (Léglise et Migge, à paraître). A St Laurent du Maroni, les enfants noirs-marrons utilisent la désignation linguistique des variétés de nengee (ndjuka, pamaka, aluku etc.) pour renvoyer à leur communauté. Toutefois, ils semblent s'adapter aux attentes de leurs interlocuteurs. Face à leurs enseignants notamment, ils adoptent l'hétéro-désignation qui leur est proposée et se revendiquent même locuteurs du taki-taki, comme lors de l'observation de classe suivante. Après qu'un instituteur leur ait demandé : « *comment on dit en taki-taki ?* », tous les élèves noirs-marrons se précipitent pour répondre « *moi maître moi moi* ». L'enseignant écrit le mot entendu au tableau puis enchaîne : « *bon, et en indien alors ?* ». Devant le silence de la classe, il se tourne vers l'observatrice : « *vous voyez, ils savent même pas comment on dit dans leur langue* »¹¹. L'enseignant a employé l'hétéro-désignation *taki-taki* pour les différents créoles à base anglaise présents dans la classe et *indien* pour la diversité des langues amérindiennes (ici le kali'na et le l'arawak)¹². Si *taki-taki* est repris par les enfants noirs-marrons, *indien*, n'est pas repris par les enfants amérindiens qui ne répondent pas¹³. Un tel échange a sans doute pour conséquence, contrairement à l'intention de l'enseignant, de minoriser les langues premières des enfants.

Le rapport à « sa » langue paraît d'autant plus complexe qu'il concerne des élèves non locuteurs des langues de leurs ancêtres. C'est le cas d'un certain nombre d'enfants amérindiens pour lesquels la transmission de l'arawak s'est interrompue à la génération précédente. Il est clair que leur demander des mots « en indien », ou dans la langue que l'enseignant suppose être la leur, pose problème. Mais sans étude préalable, il faut bien se garder d'inférer que la perte de la langue ancestrale soit ressentie comme un traumatisme par ces enfants ou ne leur permette pas de se structurer¹⁴ dans la langue de la communication familiale et amicale – en l'occurrence le sranan tongo – ou dans la langue de l'école. L'échange ci-dessous montre comment, pour l'enfant interrogé, l'identité amérindienne arawak n'est semble-t-il pas liée à la langue amérindienne arawak, mais à celle qu'il pratique, le « taki-taki », qui correspond pour lui à la langue des Arawaks.

- *quelle langue tu parlais avant d'aller à l'école ?*
- *taki-taki*
- *lequel ?*

¹¹ La classe était hétérogène. Lors de l'enquête individuelle, les enfants noirs-marrons ont déclaré parler ndjuka, aluku, saamaka ou sranan tongo. Parmi les enfants amérindiens, deux Kali'na ont déclaré pratiquer le kali'na et trois Arawak, non arawakophones, ont déclaré parler « le taki-taki des Arawak », c'est-à-dire probablement le sranan tongo.

¹² Si une intercompréhension est possible entre les divers créoles à base anglaise, il n'en est pas de même pour ces langues amérindiennes.

¹³ Plusieurs hypothèses peuvent être émises à ce propos. Les élèves n'osent-ils pas répondre parce qu'un enfant amérindien ne s'adresse généralement pas directement à un adulte, parce qu'ils ne souhaitent pas contredire le maître (d'une part « l'indien » n'existe pas, il faudrait distinguer deux langues, d'autre part ce n'est pas parce qu'ils sont identifiés comme « indiens » qu'ils doivent forcément parler une langue amérindienne) ou encore parce qu'ils ne désirent pas offenser leurs camarades (ceux qui pourraient répondre ne le font pas : les enfants kali'naphones parlent la langue de leurs ancêtres mais pas les Arawaks présents) ?

¹⁴ Une grande partie des problèmes seraient dus, selon de nombreux acteurs, à l'acculturation de certains enfants et à leur non structuration en langue maternelle, la « faute » viendrait en partie des langues elles-mêmes qui n'offriraient pas les structures adéquates. Les enfants amérindiens ne sauraient plus parler leur langue et les enfants businenge auraient des problèmes dus à la « *pauvreté* » de « *leur dialecte* ».

- *arawak*
- (regard surpris de l'enquêtrice)
- *celui des Amérindiens*
- *tu parles arawak ?*
- *oui taki-taki*

Tout cela pose aux locuteurs, aux acteurs de l'institution scolaire qui y sont confrontés sur le terrain, comme au chercheur essayant de saisir la situation dans sa complexité, des questions linguistiques et identitaires difficiles à résoudre où revendications ethniques d'un côté, urbanisation et acculturation de l'autre brisent le schéma ancestral ainsi que les représentations sans doute métropolitaines et ethnocentristes de type une communauté = une langue.

1.4. Souhaits d'apprentissage, pratiques et attitudes face à la langue des autres

Les particularités sociolinguistiques de la population scolaire ouest guyanaise ne doivent pas masquer le rôle de l'école française dans l'éducation des enfants et l'élaboration de leurs attitudes linguistiques. Comme le feraient sans doute de petits métropolitains, lorsqu'on demande aux élèves de cycle 3 quelles langues ils aimeraient apprendre à parler, 40% répondent l'anglais et 16% l'espagnol, certains évoquant même l'italien...

Les souhaits d'apprentissage de l'écriture de « sa » langue première semblent dépendre de différents facteurs : du statut global de la langue, des équilibres démographiques en présence et des politiques locales favorisant l'apprentissage de l'écriture. Ainsi, lorsqu'il s'agit de langues internationales, officielles dans un pays, le passage à l'écrit ne se pose pas : plus de 80% des enfants déclarant le brésilien ou le hollandais en L1 affirment savoir plus ou moins les écrire même s'ils n'ont pas été scolarisés dans ces langues. Quant aux langues régionales de Guyane, les situations sont contrastées : à St Laurent, pour une langue majoritaire comme le ndjuka, 6% des enfants la déclarant en L1 disent savoir l'écrire et 17% souhaitent apprendre à l'écrire, ce qui est peu, mais supérieur à une langue minoritaire comme le kali'na, où aucun des enfants la déclarant en L1 ne dit savoir l'écrire ou ne le souhaite car « *ça ne sert à rien* ». En revanche, dans la commune d'Awala-Yalimapo qui bénéficie d'une politique locale en faveur du développement de la langue communautaire et d'un médiateur culturel bilingue actif, parmi les enfants déclarant le kali'na en L1, 12% affirment savoir l'écrire et 28% émettent ce souhait.

On le voit, en matière de choix linguistiques, les attitudes des locuteurs sont centrales et dépendantes de multiples facteurs. Le point sur lequel elles se retrouvent très largement concerne la perception en général fort négative par les élèves de la langue des autres. Lorsqu'on demande aux enfants quelles langues ils préféreraient ne pas apprendre, chacun cite celle de l'autre :

- « *je veux pas apprendre le taki-taki parce que c'est pour les noirs* »
- « *je veux pas apprendre le brésilien parce que si j'apprends ça tout le monde va rigoler parce que les Brésiliens ne parlent pas bien* »
- « *je veux pas parler le taki-taki parce que j'aime pas les gens qui parlent ça* »
- « *le créole je voudrais pas l'apprendre parce que je ne sais pas le parler, j'aime pas beaucoup les langues comme ça* »
- « *je voudrais jamais parler le saamaka parce que j'aime pas ça, c'est pas beau, ils savent pas parler bien ces gens-là* »
- « *je voudrais pas apprendre l'indien, c'est pas beau, ils parlent trop vite* » etc...

2. Les enseignants du premier degré et les langues maternelles. Discours et pratiques déclarées.

La recherche présentée ci-après est le fruit d'une enquête de terrain réalisée en Guyane en avril-mai 2002 auprès de divers acteurs de l'éducation dont près de 40 instituteurs et professeurs des écoles affectés, pour les 2/3 d'entre eux, dans l'Ouest guyanais et plus particulièrement le long du Maroni auprès de populations businenge et amérindiennes. Depuis 1998, avec la mise en place des médiateurs bilingues (cf. Goury et al. infra) les autorités administratives font preuve d'une certaine ouverture vis-à-vis de la prise en compte des langues maternelles des élèves alloglottes au sein de l'école guyanaise. Au travers d'entretiens qualitatifs, nous avons cherché à savoir comment les enseignants se positionnaient par rapport à ces questions. Avant d'exposer nos résultats, nous présenterons les principales caractéristiques du personnel enseignant public du premier degré dans ce Département d'Outre Mer.

2.1 Profil du personnel enseignant public du premier degré en Guyane

- Au nombre de 1 762 pour 31 325 élèves en 2001-2002, les instituteurs et professeurs des écoles (désormais PE) affectés en Guyane viennent dans leur grande majorité de métropole et dans une moindre mesure des Antilles ;
- Pour la plupart des PE, le projet professionnel n'est pas lié à l'espace géographique guyanais. Ils sont 16 % chaque année à participer au mouvement de mutation informatisé inter départemental alors que la moyenne pour l'ensemble de la France est de seulement 3%¹⁵. Mais surtout, la majorité de ces enseignants métropolitains quittent la Guyane dans les 3 à 5 ans qui suivent leur arrivée¹⁶ ;
- Du fait de son renouvellement continu, le corps enseignant de la Guyane est le plus jeune de France (37,6 ans contre 41,3 ans pour l'ensemble du pays, DOM compris)¹⁷ ;
- Pour faire face au manque d'enseignants, un nombre important de suppléants (230 en 2002, soit 13% du corps des instituteurs et professeurs des écoles) est affecté dans des classes sans aucune formation pédagogique, muni parfois du seul Baccalauréat ;
- Entre le tiers et la moitié des PE¹⁸ sortants (48% en 2000-2001¹⁹, plus de 31% en 2003-2004²⁰) sont nommés sur le fleuve Maroni, milieu généralement perçu comme hostile du fait de l'isolement des sites, des problèmes sanitaires et matériels qui s'y posent et des conditions d'enseignement éprouvantes que l'on y rencontre ;
- En raison des difficultés évoquées ci-dessus, la durée moyenne des séjours sur le fleuve n'excède pas 1 à 2 années. 80 à 90 % des enseignants obtiendraient leur mutation au bout d'une seule année²¹, ce qui entraîne une grande instabilité des équipes pédagogiques.

De ces données il ressort que les PE affectés en Guyane, et plus particulièrement ceux nommés sur le Maroni, se singularisent tant par leur extranéité au milieu d'exercice que par leur inexpérience et leur instabilité.

¹⁵ *Fenêtres sur Classes*, Journal du SNUipp, juin 2001, n° 36. (<http://973.snuipp.fr>)

¹⁶ BAUR D. *op. cit.*, p. 57.

¹⁷ *Références et Statistiques 2002*, MEN, Direction de la Programmation et du Développement, Sous-direction des Etudes Statistiques.

¹⁸ Professeur des écoles stagiaires

¹⁹ CNE, 2002, *L'IUFM des Antilles et de la Guyane avant sa partition*, Rapport d'évaluation Nationale, p. 40.

²⁰ (<http://973.snuipp.fr>)

²¹ *Fenêtres sur Classes*, novembre 2000, n° 30. (<http://973.snuipp.fr>)

2.2. Les attitudes des professeurs des écoles vis-à-vis de la prise en compte des langues maternelles à l'école

Interrogés sur les souvenirs qui leur restent de leur première rentrée scolaire sur le fleuve, de nombreux enquêtés évoquent leur sentiment de désarroi et d'impuissance devant l'impossibilité dans laquelle ils se trouvaient à faire face à un groupe classe constitué exclusivement d'enfants non-francophones. Confrontation de deux monolingues, ce premier contact enseignant-élèves débouche le plus souvent sur un « dialogue de sourds », chacun restant claquemuré dans son propre univers. Face à cet obstacle de la langue, comment les enseignants disent-ils réagir ? Se réfugient-ils dans une logique d'immersion où la langue première des élèves n'a pas sa place ou au contraire considèrent-ils qu'il est de leur devoir de s'appuyer sur celle-ci ? L'analyse de notre corpus d'entretiens nous conduit à distinguer trois principales postures — « *réticence* », « *pragmatisme* » et « *militantisme* » — à envisager plus comme un continuum allant dans le sens croissant de la prise en compte de l'altérité linguistique que comme des catégories cloisonnées.

2.2.1. Réticence : « il ne faut pas oublier qu'on est en France et que c'est une école française » [PE, élémentaire, 27 ans]

Les enseignants peu réceptifs à l'ouverture de l'école sur les langues premières des élèves apparaissent de façon relativement marginale dans notre corpus, l'une des raisons pouvant être qu'il n'est plus politiquement correct, à un moment où le bilinguisme semble être dans l'air du temps en Guyane, de tenir des propos farouchement hostiles à la prise en compte des L1, *a fortiori* lorsque ceux-ci vont être enregistrés par un chercheur. Si aucun de nos enquêtés ne se positionne catégoriquement contre l'utilisation des L1 dans le cadre scolaire, certains d'entre eux affichent tout de même un certain scepticisme voire de nettes réticences à l'égard de toute innovation pédagogique allant dans ce sens. Leurs positions s'appuient sur les points suivants :

- **Le rappel de la fonction principale de l'école en Guyane : enseigner le français.** La co-présence des langues est perçue en termes d'opposition, de concurrence et non de complémentarité. Le poids de deux siècles de monolingue officiel n'est sans doute pas pour rien dans la persistance de telles représentations (Varro, 1990) ;
- **L'efficacité pédagogique du bain linguistique.** Certains enquêtés continuent à adhérer pleinement aux deux principes méthodologiques qui firent les beaux jours de la méthode directe au XIXe et au XXe siècles (Puren, 2003, et à paraître) : enseignement de L2 par L2, exclusion de L1 ;
- **Le danger de confusion des langues.** L'absence ou l'insuffisance lors de leur formation initiale d'une véritable réflexion sur les problématiques liées à l'enseignement/apprentissage des langues ne permet pas à certains acteurs éducatifs de surmonter leurs préjugés sur les effets nocifs du bilinguisme qui ont la vie dure (Tabouret-Keller, 1988 et 1990) ;
- **L'opposition des parents à la prise en compte des L1 par l'école.** Pour justifier leur refus de prendre en charge l'altérité linguistique, certains enseignants se réfugient derrière la position des parents d'élèves qui, conscients que la maîtrise du français constitue le préalable indispensable à la promotion sociale de leurs enfants, rejetteraient toute idée d'un enseignement des L1 au sein de l'école ;
- **Le risque d'enfermement identitaire.**

2.2.2. Pragmatisme : les langues maternelles, béquilles pour mieux aller au français

La majorité de nos enquêtés affichent leur volonté de prendre en compte la langue première des élèves, tout au moins sous sa forme orale. La langue première des élèves n'est toutefois pas considérée comme une fin en soi mais comme un moyen, un auxiliaire utilisé ponctuellement et provisoirement pour faciliter l'acquisition du français qui demeure pour ces enseignants le principal objectif de la scolarisation. A leurs yeux, y recourir permettrait de :

- **Faciliter la communication enseignant-élèves.** L'impossibilité dans laquelle se trouvent les enseignants, notamment ceux affectés en maternelle ou dans des classes dites « primos »²², de comprendre leurs élèves et de s'assurer qu'ils sont bien compris d'eux est vécue par nos enquêtés comme un obstacle majeur au bon déroulement de leur mission éducative ;
- **Désinhiber les élèves, instaurer un climat de confiance.** Plusieurs de nos enquêtés soulignent à quel point l'immersion linguistique imposée aux jeunes alloglottes peut être génératrice d'angoisses et de blocages. En faisant l'effort de s'adresser aux élèves dans leur L1, ne serait-ce qu'à travers quelques mots, ces enseignants disent vouloir leur « tendre une perche » pour les inciter à sortir du mutisme dans lequel certains se réfugient ;
- **Vérifier les acquis des élèves.** Ces enseignants avouent avoir le plus grand mal à identifier la source des difficultés scolaires rencontrées par leurs élèves. S'agit-il uniquement d'un problème lié à l'apprentissage d'une langue inconnue ou de problèmes psychologiques ? Le passage par la L1 permet de dissiper les doutes – l'aide des médiateurs est en cela essentielle – et ainsi d'éviter d'interpréter systématiquement leurs difficultés comme un signe de « retard mental » ;
- **Consolider la langue première pour faciliter l'acquisition de la langue de l'école.** Quelques enseignants, s'appropriant de façon intuitive le modèle théorique de Cummins (1981) sur le seuil minimal de compétence langagière et l'interdépendance développementale, émettent l'hypothèse que des élèves qui ne sont pas structurés dans leur L1 ne parviendront pas à maîtriser la langue cible, d'où l'intérêt à leurs yeux du travail effectué par les médiateurs qui, à travers un travail de consolidation des concepts spatio-temporels en L1, contribuent au développement cognitif général de l'enfant et, surtout, facilitent son entrée dans l'écrit en L2.

2.2.3. Militantisme : pour les langues maternelles, par les langues maternelles

Cette dernière attitude concerne un nombre relativement limité d'enseignants que l'on rencontre notamment en territoire amérindien, en particulier dans le haut-Maroni, en raison de la tradition d'alphabétisation en L1 qui se perpétue dans plusieurs écoles de cette région depuis une quinzaine d'années. Ces PE réclament l'instauration d'un véritable bilinguisme où, n'étant pas cantonnée dans un simple « rôle de figuration », la langue première des élèves devienne un médium d'instruction à part entière, à l'oral comme à l'écrit, au même titre que le français. Ils ne remettent pas en question l'utilité de l'enseignement de la langue nationale à leurs élèves mais refusent de voir dans l'entreprise de francisation l'unique but de l'école en Guyane, comme l'explique cette enseignante :

²² Classes accueillant des élèves n'ayant jamais été scolarisés préalablement.

« Il est normal qu'un enfant apprenne à lire et à écrire dans sa propre langue et pas POUR la langue étrangère parce que ce qu'on entend souvent ici dans l'Education nationale, c'est on va structurer l'enfant POUR la langue française, c'est pas POUR la langue française, qu'on utilise la langue française O.K. mais c'est avant tout pour que l'enfant se structure dans sa propre langue. » [PE, 34 ans, maternelle + CP-CE1]

Sans remettre en cause les quatre arguments (communiquer, mettre en confiance, vérifier les acquis, structurer) utilisés par les « pragmatiques » pour justifier le recours à la L1, les « militants » en ajoutent quatre autres qui leur paraissent tout aussi importants :

- **Ne pas retarder les élèves dans leurs apprentissages.** Le fait de recourir de façon plus systématique à la langue première en début de scolarisation grâce à la présence permanente d'un locuteur de celle-ci au sein de la classe permettrait d'éviter les inévitables piétinements causés par l'immersion en français.
- **Faciliter l'entrée dans l'écrit en donnant du sens à la lecture.** L'entrée dans l'écrit en L1 est décrite par nos enquêtés comme plus « naturelle » pour les enfants dans la mesure où les mots ne se présentent pas à eux comme une suite de lettres vide de sens. Ainsi, le mécanisme de la lecture en L1 une fois acquis, le transfert dans une autre langue ne poserait plus de problèmes ;
- **Valoriser l'univers des élèves pour amoindrir les effets acculturant de l'école.** Les enseignants affectés en territoire amérindien soulignent unanimement les effets déstructurant d'une éducation copiée sur le modèle métropolitain. L'utilisation de la langue première comme médium d'instruction lui conférerait un statut qui aiderait les élèves à mieux assumer leur identité et à ne pas rejeter leur milieu familial ;
- **Contribuer à la sauvegarde du patrimoine culturel des élèves.** Pour les enseignants « militants », il est de la responsabilité de l'école de favoriser le développement d'un usage social de l'écriture en L1 de façon à faire naître une littérature dans cette langue, laquelle permettrait de contribuer à la conservation de la mémoire collective des communautés concernées.

2.3. Les pratiques déclarées des PE vis-à-vis de l'utilisation des langues maternelles

Parce qu'étrangers au milieu dans lequel ils enseignent et parce que constamment « sur le départ », les instituteurs et professeurs des écoles en poste sur le fleuve ne maîtrisent généralement pas les langues de leurs élèves. En dehors du cadre associatif, il n'existe en Guyane quasiment aucune structure proposant de véritables cours de langues amérindiennes ou des variétés de nengee. Les volontaires en sont donc réduits à apprendre par eux-mêmes, avec les rares moyens dont ils disposent : à l'aide de lexiques ou au contact de la population. Les enseignants ne sont de toutes les façons pas encouragés par les responsables éducatifs à s'initier aux langues de leurs élèves. Leur hiérarchie les met en effet en garde contre la « facilité linguistique »²³ qui consisterait pour un enseignant locuteur de la langue de ses élèves, de s'en servir dans le cadre de son enseignement. Malgré cela, beaucoup d'entre eux disent y avoir recours, de façon plus ou moins ponctuelle, pour des raisons diverses que nous allons à présent tenter de mettre au jour en reprenant la typologie sur laquelle nous nous sommes appuyés précédemment.

²³ Allusion à l'intervention de Monsieur J. Hébrard, Inspecteur Général de l'Education Nationale, le 19 septembre 2001 à l'IUFM de Cayenne.

2.3.1. *Réticence : un usage de la langue première des élèves cantonné à des fonctions répressives*

S'ils ne vont toutefois pas jusqu'à s'opposer à la présence des médiateurs bilingues au sein de leur classe, certains enseignants, peu disposés à accorder une place aux langues de leurs élèves dans le cadre scolaire considèrent, à l'instar de ce PE, qu'« *il faut les utiliser avec parcimonie* » dans le rôle qui leur a normalement été dévolu. A l'occasion, ils n'hésitent pas à les détourner de leurs fonctions en leur confiant des tâches qui n'ont rien à voir avec la médiation. Paradoxalement, on trouve parmi ces enseignants un certain nombre de locuteurs des langues du fleuve. Il s'agit de métropolitains ayant appris celles-ci « sur le tas » ou, plus rarement, de locuteurs locaux bilingues. S'ils ne rechignent pas à l'occasion à se servir de la langue de leurs élèves au sein de leur classe, l'usage qu'ils en font est toutefois des plus restrictifs. « *Ils l'utilisent uniquement pour les [les élèves] engueuler quand ils font des conneries* », souligne tel directeur d'école résumant l'attitude de certains de ses collègues locuteurs natifs de nengue. Telle autre directrice, guère favorable à l'ouverture de l'école sur les L1, estime qu'il convient de cantonner l'utilisation de celles-ci à un rôle disciplinaire :

« [...] c'est surtout pour aider les enseignants [...] ça permet de comprendre tout ce qu'ils [les enfants] disent et quand ils se rendent compte que vous comprenez, leur attitude est quand même différente. Il y a moins de chahut, ils sont beaucoup plus calmes, ils sont beaucoup plus respectueux aussi entre eux parce qu'ils ont l'habitude de dire des insultes donc leur attitude change, voilà, d'une manière générale. »
[Directrice maternelle + élémentaire, la quarantaine]

2.3.2. *Pragmatisme : un usage prudent et ponctuel de la langue première des élèves*

Tout en exprimant sa frustration de ne pas maîtriser suffisamment bien les L1 de ses élèves, un certain nombre d'enseignants dit y recourir ponctuellement, surtout en début d'année afin de faciliter la compréhension des consignes. En effet, si les médiateurs constituent dans ce domaine une aide précieuse, ils ne sont pas toujours disponibles²⁴ comme le souligne cette enseignante :

« J'essayais de parler dans leur langue pour qu'ils comprennent parce que quand j'étais toute seule, t'as pas d'aides-éducatrices ou d'aides-éducateurs à un kilomètre à la ronde et que j'essaie de leur faire comprendre un truc et qu'ils ne comprennent rien, comment je fais ? Alors j'avais recours à leur langue forcément [...] je devais parler petit chinois [...] je faisais beaucoup de fautes, ils rigolaient mais ils étaient très gentils [...] » [PE, 28 ans, élémentaire]

Cependant, conscients que recourir à une langue mal maîtrisée dans le cadre de l'école serait plus préjudiciable que bénéfique pour les élèves, certains y renoncent, à l'instar de ce professeur des écoles :

« [...] notre travail n'est pas de parler aux enfants leur langue maternelle et d'ailleurs ce serait une grave erreur parce que nous le ferions bien mal [...] si quelqu'un comme moi qui ne parle pas la langue des enfants s'amuse à parler les langues maternelles des enfants à l'occasion du travail scolaire, je vais parler « petit blanc » quelque part, pour faire la comparaison, donc c'est pas du tout modélisant sur le plan du langage. Il n'apprendra ni le français, ni sa langue maternelle, ce sera un charabia. » [PE, 33 ans, maternelle]

Dans leur ensemble, les « pragmatiques », bien que recourant épisodiquement à la L1 de leurs élèves, préfèrent se reposer sur les médiateurs, si tant est qu'ils en aient, se pliant ainsi au principe « une personne, une langue » prôné par les autorités éducatives, selon lequel le médiateur doit rester la référence à la L1, l'enseignant à la langue d'apprentissage.

²⁴ Lors de notre enquête, certaines écoles ne bénéficiaient d'aucun médiateur. Celles qui en étaient pourvues l'étaient parfois en nombre insuffisant (2 pour 650 élèves à l'école Lambert Amayota à Apatou par exemple).

2.3.3. Militantisme : un idéal de bilinguisme

Contrairement aux « pragmatiques », les « militants » n'hésitent pas à se mettre en porte-à-faux avec leur hiérarchie en outrepassant les deux règles qui semblent actuellement régir l'utilisation des L1 dans les écoles guyanaises : 1) une personne, une langue, 2) usage de L1 cantonné à l'oral. L'alphabétisation en langue première est en effet l'une des principales revendications de ce profil d'enseignants pour lesquels le bilinguisme apparaît comme un idéal. Profitant de la relative tranquillité que leur confère leur poste sur le fleuve²⁵, certains expérimentent dans la clandestinité et souvent dans l'empirisme le plus complet et ce, quand bien même ils n'ont qu'une maîtrise des plus aléatoires des langues du fleuve. Ainsi, cet enseignant suppléant affirmait utiliser avec ses élèves de Cours Préparatoire une méthode d'apprentissage de la lecture en ndjuka, ce qui, comme il le reconnaît lui-même n'allait pas sans poser de problèmes dans la mesure où : 1) il s'agissait d'une méthode pour adultes donc non adaptée à un public d'enfants ; 2) cet enseignant n'avait lui-même qu'une maîtrise très approximative de cette langue et n'était nullement préparé, pas plus que son aide-éducatrice d'ailleurs, à faire face aux problèmes de norme orthographique qui se posent pour les langues en voie de fixation à l'écrit :

« [...] je n'ose même pas le dire à la pirogue²⁶ quoi, putain apparemment c'est carrément interdit, faut pas faire ça, tu vois les « OU » s'écrivent avec des « U » dans cette méthode alors je sais qu'au Surinam c'est « OE » donc moi pour ne pas choquer je fais « OU » comme en français, je fais ma sauce comme je peux et ensuite je refille ce boulot à mon aide-éducatrice qui n'est pas du tout formée pour faire ça [...] »
[Suppléant, 27 ans, élémentaire]

Interrogé sur les raisons qui le poussaient à braver les directives officielles pour se lancer dans l'écrit en L1, un autre de nos enquêtés nous confiait :

« [...] on n'a rien à perdre [...] même si on se plante, on ne peut pas faire pire que ce qui a été fait [...] »
[PE, trentaine, élémentaire]

²⁵ En raison des difficultés d'acheminement sur le Maroni, les visites des responsables pédagogiques sont relativement espacées dans le temps.

²⁶ Il s'agit de la pirogue du rectorat qu'empruntent l'inspecteur des fleuves et son équipe pour remonter le Maroni afin de visiter les écoles.

Conclusion

Les résultats présentés ici permettent d'entrevoir la complexité de la situation sociolinguistique ouest guyanaise ainsi que la complexité des positionnements face aux différentes langues en présence. Tandis qu'il semble aujourd'hui acquis que la lutte contre l'échec scolaire qui sévit actuellement en Guyane doit nécessairement passer par une prise en compte des langues premières des élèves au sein de l'école, nos enquêtes engagent à la plus grande prudence en terme de généralisations et plaident pour le développement de la recherche tant sur le plan sociolinguistique que plus strictement didactique, préalables indispensables à la mise en place de politiques linguistiques scolaires pertinentes. Il nous semble par ailleurs qu'à terme, les autorités éducatives ne pourront faire l'économie d'une réflexion de fond sur le recrutement du corps enseignant dont l'extranéité à ce département est difficilement compatible avec la nécessaire intégration scolaire des L1. Si les médiateurs bilingues constituent à n'en pas douter une aide précieuse dans ce domaine, dans un contexte d'enseignement mono-ethnique, seul le recrutement de locuteurs natifs représentatifs des différentes communautés de Guyane comme enseignants à part entière permettrait, à travers la mise en place d'un enseignement bilingue, de sortir l'école guyanaise de son marasme. Encore faudrait-il que ceux-ci reçoivent l'apport théorique nécessaire pour ne pas cantonner les L1 aux fonctions répressives évoquées plus haut ainsi qu'une formation linguistique adaptée. Dans des contextes scolaires présentant une forte hétérogénéité linguistique, comme c'est le cas à St Laurent du Maroni ainsi que sur le littoral, d'autres solutions pédagogiques, comme l'approche « éveil au langage » (Candelier, 2003) sembleraient particulièrement adaptées. En tout état de cause, le chemin est sans doute encore long à parcourir avant une réelle prise en compte, dans un climat serein, des langues parlées par les enfants à l'école guyanaise.

Bibliographie

- ALBY Sophie, 2001, *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*, thèse de doctorat de l'Université de Lyon II.
- ALBY, Sophie et LEGLISE Isabelle, 2003, « Contacts kali'na-français-créole : minoration et processus de minorisation / déminorisation », communication au colloque *Contacts de langues et processus de minorisation*, sept. 03, Neuchâtel.
- BAUR Daniel, 2002, *La scolarisation en Guyane et l'action de son IUFM. L'action possible de l'Union européenne*, Mémoire de DESS, Université de Franche-Comté.
- CANDELIER Michel, éd., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- CNE, 2002, *L'IUFM des Antilles et de la Guyane avant sa partition*, Rapport d'évaluation Nationale.
- CUMMINS Jim, 1981, « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students », in *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*, California State Department of Education, Los Angeles
- GOURY Laurence, LAUNEY Michel, QUEIXALOS Francisco et RENAULT-LESCURE Odile, 2000, « Des médiateurs bilingues en Guyane française » *Revue française de linguistique appliquée*, V-1, 43-60.
- HEBRARD Jean, 2000, *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février - 1^{er} mars 2000)*, MEN, Paris.

LAUNEY Michel, 1999, « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? » in C. Clairis, D. Costaouec, JB. Coyos, coord., *Langues et cultures régionales de France*, L'Harmattan, 141-159.

LEGLISE Isabelle, 2004, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane Française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière », *Glottopol* n°4.

LEGLISE Isabelle et MIGGE Bettina, 2003, « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à St Laurent du Maroni, Guyane Française », in VAN DEN AVENNE Cécile (coord) : *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*, L'Harmattan.

LEGLISE Isabelle et MIGGE Bettina, à paraître, « Myth and Reality of Taki-taki in French Guiana », *International Joint Conference on Creole Languages* (SPCL-ACL), Curaçao.

PUREN Laurent, 2003, « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle », *Glottopol*, n° 1, 33-53.

PUREN Laurent, à paraître, « La question bilingue en Alsace-Lorraine pendant l'entre-deux-guerres (1918-1939) : polémiques syndicales autour de la méthode directe », *Cahiers du Français Contemporain*, n° 9.

PRICE Richard et PRICE Sally, 2003, *Les Marrons*. Châteauneuf-le-Rouge: Vents d'ailleurs.

TABOURET-KELLER Andrée, 1988, « La nocivité mentale du bilinguisme. Cent ans d'errance », *Congrès de la langue basque* (San Sebastian, 1987), vol. III, 155-169.

TABOURET-KELLER Andrée, 1990, « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? », *Migrants-Formation*, n° 83, 18-23.

VARRO Gabrielle, 1990, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », *Migrants-Formation*, n° 83, 24-38.